



La normativité à l'oeuvre dans Le Socle commun des connaissances et des compétences

Patricia Verdeau

► To cite this version:

Patricia Verdeau. La normativité à l'oeuvre dans Le Socle commun des connaissances et des compétences. 2011. hal-00934491

HAL Id: hal-00934491

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00934491>

Preprint submitted on 22 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La normativité à l'œuvre dans « Le Socle commun des connaissances et des compétences »

Patricia Verdeau

Si on parle aujourd'hui volontiers d'une philosophie des normes et si on la privilégie parfois, c'est tant parce que le détour par les normes permet une pensée plus élargie de l'objet que parce qu'elle engage un dépassement des champs traditionnels (moral, politique, éthique, épistémologique) en opérant des transversalités engagées par l'appréhension même des normes. En effet, la complexité de leur appréhension – d'ordre conceptuel et d'ordre langagier – peut en faire un outil privilégié de lecture pour qui veut dépasser une vision sectorisée d'un texte. Or, l'inscription d'un texte dans un domaine est-elle liée à un domaine pré-établi dans lequel on l'inclurait de manière quasi évidente ? Avec la question de la norme, n'aurions-nous pas là un outil qui, de fait, déplacerait le texte de son secteur prétendu, pour l'ouvrir à une situation où il serait éclairé par une multiplicité de champs ? C'est ainsi que « Le socle commun des connaissances et des compétences », entendu en premier lieu, comme texte de politique éducative, pourrait être éclairé grâce au concept de normes, à la faveur d'un élargissement des champs au sein duquel il pourrait bien prendre sens, voire un nouveau sens. En tant que la gouvernance se décline dans un rapport direct aux normes et aux compétences, au sein même d'une perspective de développement durable, nous nous demanderons comment l'interrogation du SCCC à partir du rapport gouvernance/normes pourrait engager une nouvelle lecture de ce texte. Construire l'hypothèse du SCCC comme instrument de gouvernance peut conduire à questionner une stratégie d'élaboration d'un rapport à la normativité sociale. Cela pourrait bien paraître essentiel dans un milieu, l'éducation, qui à la différence du milieu de la santé et de l'hôpital, porte une normativité au sein d'une gouvernance qui pourrait bien ne pas porter son nom. Nous tenterons donc de relire ce texte en étudiant comment se joue à l'intérieur même de ce texte un rapport à la norme, aux normes et comment ce rapport induit des modalités de réception et pourrait peut-être avoir des conséquences sur des modalités d'apprentissage et d'évaluation engagées par ce texte même, voire par des points plus ou moins obscurs du texte qu'une lecture par les normes pourrait éclairer. À supposer que le SCCC doive évoluer, nous tenterons de montrer comment un détour par une théorie de la norme peut éclairer une méthodologie, fondée d'ailleurs sur des attentes normatives.

De la norme comme articulation entre le prescriptif, l'évaluatif et le descriptif dans le SCCC

Pour Ruwen Ogien (2004) , « Dans les *théories des normes*, il est question de règles, raisons, principes, devoirs, droits, obligations »¹ (Ogien, p. 1354), tandis que les valeurs renverraient davantage au bien, au mal, au meilleur, au pire. Normes et valeurs renverraient à des « notions prescriptives » et non « descriptives »² (p. 1354). Plus encore, les normes, en s'inscrivant dans le prescriptif et le directif, avec des

¹ Ogien, R., PUF, « Quadrige », (2004), « Normes et valeurs », in Canto-Sperber, M., (Dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, t. 2, p. 1354.

² *Ibid.*

« expressions d'obligation, d'interdiction, de permission »³ (p. 1355), se distingueraient ainsi d'énoncés évaluatifs, engageant dans le domaine moral des prédicats axiologiques. Les énoncés prescriptifs ou directifs liés aux normes vont passer par l'impératif et le déontique et pourraient être distingués d'énoncés évaluatifs et précisément axiologiques. Les énoncés normatifs « portent sur ce qu'il faut faire [...] Tout énoncé normatif devrait, en principe, faire référence à un certain genre *d'action*, préciser quels *agents* peuvent, doivent ou ne doivent pas l'accomplir et dans quelles *circonstances*. »⁴ (p. 1356) De fait, le SCCC se pose comme l'expression d'une obligation sous la catégorie de l'« indispensable », comme le montre son sous-titre « Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire »⁵ (Socle, p. 1) ; il en va bien d'une stratégie d'action, qui engage des agents et de circonstances. Ainsi, le SCCC se présente immédiatement à travers cette exergue dans un esprit normatif. Plus encore, le SCCC se pose quasiment comme normativité emboîtée, puisque l'obligation qu'il porte se fonde sur une autre version de la norme, celle du « principe », tandis que ce principe est déjà lié à une obligation : « L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École en arrête le principe en précisant que 'la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »⁶ (p. 3) En termes de normativité emboîtée, on peut encore constater que le SCCC s'appuie sur une « proposition de recommandation » : « La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne »⁷ (p. 3).

Le rapport entre norme et valeur est posé assez clairement dans l'introduction du SCCC, puisque celui-ci se pose comme normatif et travaille avec des valeurs, contient des valeurs, comme le montre l'extrait suivant : « il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques »⁸ (p. 3). On peut d'ailleurs se demander si les difficultés de réception du SCCC ne viennent pas d'une inversion du couple normes/valeurs dans un texte de politique éducative. En effet, la valeur – dont une pensée traditionnelle en a fait un concept proche d'une fin – devient ici quasiment moyen au service d'une fin, le SCCC, qui ne serait qu'un vaste moyen. On pourra toujours objecter en parlant des missions et des finalités du socle, mais quand on les examine (accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société), nous restons dans le domaine de stratégies techniques, tout au plus de fins intermédiaires par rapport à ce que l'on pourrait entendre finalement comme des fins dernières. De fait, le SCCC pourrait bien prendre aux yeux des professionnels la figure d'un vaste appareil, au sens où un appareil, étymologiquement, prépare (*apparare*) un certain résultat. De fait, les éléments que nous avons cités plus haut relèvent plus d'un résultat que d'une finalité.

Comment alors analyser la présence des normes dans le SCCC ? Ruwen Ogien aborde la question de l'analyse traditionnelle des normes : « L'analyse conceptuelle des normes dégage habituellement trois sens ou aspects différents (Kolakowski, 1987, 15-47 ; Isambert, 1991, 51-64 ; Engel, 1994, 25-225) : 1) *Impératif ou prescriptif* : la norme, c'est ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ce qui est permis, obligatoire ou interdit. 2) *Appréciatif* : la norme, c'est ce qu'il est bien ou correct, mal ou incorrect d'être, de faire, de penser, de ressentir ou d'avoir fait, pensé, ressenti. 3) *Descriptif* : les normes sont les

³ *Ibid.*, p. 1355.

⁴ *Ibid.*, p. 1356.

⁵ « Le socle commun des connaissances et des compétences » Décret du 11 juillet 2006.

⁶ *Ibid.*, p. 3.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

manières d'être, d'agir, de penser, de sentir les plus fréquentes ou les plus répandues dans une population donnée. »⁹ (Ogien, p. 1357) En fait, le devoir-faire est à travailler dans ses différentes occurrences, comme en témoigne l'introduction du SCCC et précisément la première phrase du SCCC. Celle-ci évoque la notion de « nécessité ressentie » : « L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances »¹⁰ (p. 3) N'avons-nous pas là une articulation entre le prescriptif, l'appréciatif et le descriptif ? Plus encore, Cette intrication entre ces trois dimensions se retrouve dans la lettre du texte : « Elle [la définition du socle commun] se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie. » Ici se trouvent intriquées la normativité du socle, la norme au sens appréciatif (évaluation) et la norme au sens descriptif d'un état des manières de répondre aux exigences de l'apprentissage.

Si tant est que le normatif soit à l'œuvre dans le SCCC, encore faudra-t-il se demander ce qui distingue le rapport à la norme du rapport à la règle et du rapport à la loi. Ruwen Ogien précise bien la spécificité de la norme : « Mais il semble bien que, lorsqu'on utilise le terme norme de préférence à règles, lois, etc., c'est parce qu'on a souhaité ajouter une nuance appréciative à l'impératif. La norme, ce n'est pas seulement ce qui s'impose à nous, c'est aussi ce qui, d'une certaine façon, est apprécié, subjectivement désiré ou jugé légitime. »¹¹ (p. 1357) D'ailleurs, à la fin de son article, Ruwen Ogien évoque des « attentes de comportements »¹² (p. 1365) qui pourraient bien permettre de repenser la question des normes. C'est ainsi que dans le SCCC qui exprime d'ores et déjà dans sa genèse et ses fondements une normativité, le cadre normatif (connaissances, compétences, capacités) accueille une version plus fine de la normativité, où la norme est sans doute entendue comme attente de ce qui est jugé légitime, comme attente de comportement. Que des comportements soient visés semble tout à fait légitime, mais le problème de la réception du SCCC, problème que nous ne pouvons pas ignorer, pourrait résider dans cette appréhension par les professionnels de ces « attentes ». Attendent-ils précisément ce que le SCCC leur demande d'attendre ? Ne leur demande-t-il pas des degrés d'attente auxquels ils n'adhèrent pas ? Il ne s'agit même pas ici de critiquer un défaut du Socle, puisque le curseur des attentes se déplace probablement en fonction des subjectivités professionnelles, et les attentes du Socle de se situer alors dans le trop ou le trop peu. C'est peut-être alors la norme, pour ne pas dire le normal, qui devient ici, aux yeux des professionnels, anormal.

Autour d'un champ lexical de la norme

Quand on analyse à l'aide du logiciel Tropes la place des normes dans le SCCC, on parvient au résultat suivant : « norme(s) » n'apparaît pas en tant que tel, et cela n'est pas surprenant de la part d'un texte normatif, puisqu'ici notamment c'est l'objet de la norme qui est fondamental et qui remporterait plus l'adhésion et l'accord que la stratégie normative qui porte cet objet. En effet, qui s'opposerait à un socle commun des connaissances et des compétences, inscrit directement dans un champ de valeurs républicaines ? On peut alors se demander si cette demande forcée d'adhésion sous-jacente à ce qui se déploie de manière très complexe et très étendue ne fait pas du texte normatif un texte tout simplement contraignant. Faut-il rappeler que le professionnel qui

⁹ Ogien, R., « Normes et valeurs », *op. cit.*, p. 1357.

¹⁰ « Le socle commun des connaissances et des compétences » Décret du 11 juillet 2006, p. 3.

¹¹ Ogien, R., « Normes et valeurs », *op. cit.*, p. 1357.

¹² *Ibid.*, p. 1365.

voudrait prendre la mesure du SCCC et de ses prolongements est confronté à une multiplicité de textes (une douzaine entre 2006 et 2011) dont les composantes varient quelque peu d'un texte à l'autre ? Pour ce qui est du Décret de 2006, voici les occurrences que le logiciel Tropes a sélectionnées autour de « normes » : « règle » (17) (15^e place), « conscience » (13), « principe » (9), « but », « finalités », « objectifs » (9), « loi » (8), « droits de l'homme » (5), « repères » (4), « devoir » (3), « civilité » (3). « règle » apparaît 17 fois (15^e place dans l'ordre décroissant : deux domaines de règles : celles de vie sociale, collective, en groupe, démocratiques, de l'État, de sécurité, du règlement intérieur (10). Aucune de ces occurrences, en fait, n'est très proche de la norme, même si elles entretiennent toutes un rapport avec elle. Autrement dit, la norme serait la présente absente d'un texte éminemment normatif, présente dans l'esprit et non dans la lettre, ou du moins dans la lettre repérable informatiquement. C'est en voyant ce qui se joue dans les propositions qu'un sens normatif apparaît. La norme caractérise le texte et ses enjeux, mais avance masquée. Y aurait-il, dans ces conditions, une crainte sous-jacente, que des acteurs se voient imposer ce qu'ils n'ont pas suffisamment construit ? Ou alors, faudrait-il penser qu'un système de normes dans son rapport à une démarche qualité ne peut pas de manière évidente convenir à l'éducation, dont la qualité ne serait pas une affaire de norme, mais habiterait ce qui peut se jouer dans un art d'apprendre, d'enseigner, d'éduquer, avec ce que cet art peut comporter de non normatif ?

Lire la normativité à l'œuvre dans le SCCC : la normativité dans son rapport à la gouvernance et à un apprentissage social

Des normes à la gouvernance, de la gouvernance aux normes

La pensée des normes permet souvent de dépasser une pensée du moral et du politique. Pourtant, le SCCC, en tant que texte politique et demande du législateur, pourrait bien être un indice de gouvernance et d'apprentissage social. La normativité du SCCC porte une fin politique fondamentale, puisque l'introduction même du texte pose que « le socle commun est le ciment de la Nation »¹³ (p. 3) On peut commenter en montrant qu'il en va d'un apprentissage social, au sens où les fondamentaux du socle pourraient bien porter une citoyenneté comme conscience intellectuelle d'appartenance et de participation à une communauté politique à l'intérieur de laquelle on a des droits et des devoirs. D'ailleurs, il suffit de se reporter aux occurrences de « conscience » données par le logiciel Tropes. Elles sont majoritairement liées à la citoyenneté :

Conscience : 13 occurrences

- la **conscience** des implications éthiques de ces changements;
- du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier, des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des **consciences** et des convictions;
- Elle développe la **conscience** d'exercer sa liberté en pleine **conscience** des droits d'autrui,
- la **conscience** que nul ne peut exister sans autrui:
- conscience** de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité;
- et avoir **conscience** de leur place et de leur influence dans la société;
- la nuancer (par la **prise de conscience** de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).
- Attitudes Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir **conscience** de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement.
- la **conscience** de ses droits et devoirs;
- la **conscience** de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique;
- conscience** de la nécessité de s'impliquer,
- conscience** de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix;
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et **conscience** de leur égale dignité.

D'ailleurs, la conclusion du SCCC rappelle clairement ce rapport à la citoyenneté, même

¹³ « Le socle commun des connaissances et des compétences » Décret du 11 juillet 2006, p. 3.

de manière négative : « Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable. »¹⁴ (p. 25) De fait, le SCCC, comme expression d'une normativité, se veut aussi apprentissage d'une normativité. Saverio Ansaldi et Luc Vicenti (2008), dans leur article « La philosophie des normes aujourd'hui »¹⁵ rappellent que Marc Maesschalck interroge le « tournant normatif » de la gouvernance, puisque pour celui-ci, la gouvernance « ne réside pas tant dans la poursuite d'objectifs déterminés [que] dans la manière d'encadrer l'engagement collectif et de le mettre en capacité de jouer un rôle nouveau adapté à sa sollicitation (et à son enrôlement) par des dispositifs participatifs »¹⁶ (Ansaldi et Vicenti, pp. 167-168). Entre cette identité de la gouvernance et ce que propose le SCCC, nous voyons ici des liens suffisamment serrés pour constituer l'hypothèse suivante : le SCCC pourrait bien être un instrument de gouvernance.

Le rapport au commun

Saverio Ansaldi et Luc Vicenti (2008) montrent également que la question de la norme « renvoie à la production de nouveaux savoirs et à la redéfinition progressive des intérêts communs »¹⁷ (p. 168). Il est étonnant de voir que le SCCC, comme expression d'une normativité, rencontre dans son identité même la question du « commun », ce qui, à notre sens, redouble un rapport à la normativité, au sens où Marc Masschalck définit la norme. Plus encore, ce rapport au « commun » est tout à fait assumé et porté par le texte du SCCC qui se présente dans un tel rapport, tant dans son titre même que dans une explicitation écrite en caractère gras : « le socle constitue une référence commune »¹⁸ (p. 3). Dans la question du « ciment » de la nation, nous avons déjà rencontré ce rapport au commun, à travers une métaphore du matériau de construction, du liant et du lien. D'ailleurs, le troisième passage en gras montre comme la version déployée de ce rapport au commun : « tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle »¹⁹ (p. 4).

« Le véritable enjeu de la gouvernance démocratique, expliquent Saverio Ansaldi et Luc Vicenti (2008), se fonde ainsi sur la capacité collective de s'approprier la construction politique d'un commun réellement partagé, en constituant des modes d'expérimentations sociale finalisés à une participation active à des processus de prise de décision »²⁰ (p. 4). De fait, la question des normes rencontre celle de la gouvernance. Le texte du SCCC en témoigne, nous dirions, au moment où l'on s'y attend le moins. Il semble renforcer le rapport à la normativité en recourant à la métaphore d'un rapport à la loi voire d'un rapport, plus étonnant, à une métaphore pénale : « Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se retrouver marginalisé. »²¹ (p. 3) D'ailleurs, la peine encourue est grave. Il n'y en a pas de plus grave, puisque traditionnellement une peine ou une sanction se veulent inclusion, tandis qu'ici, le risque se situe dans l'exclusion même. Le décret pose une normativité qui relie différents champs : éducatif, éthique, politique.

On pourrait voir également, à partir de ce rapprochement avec une figure de la

¹⁴ *Ibid.*, p. 25.

¹⁵ Ansaldi, S., Vicenti, L., (2008), « La philosophie des normes aujourd'hui », *Multitudes* 3, n° 34, pp. 167-170.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 167-168.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 168.

¹⁸ « Le socle commun des connaissances et des compétences » Décret du 11 juillet 2006, p. 3.

¹⁹ *Ibid.*, p. 4.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*, p. 3.

gouvernance, un rapport au développement durable. La normativité du SCCC prend place dans un rapport à d'autres figures de la normativité, figures que l'on ne peut pas entendre comme universelles, mais comme communes à l'ensemble des hommes : « maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète »²² (p. 3). La question se poserait donc d'un rapport entre le SCCC et des perspectives de développement durable. Cependant, comme le montrent les occurrences de « développement » mentionnées ci-dessous, on ne peut pas dire que, dans le SCCC, le développement durable soit très explicitement mentionné.

Développement : 4 occurrences

c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du **développement** et les exigences de la protection de la planète.

la perspective historique contribue à donner une vision cohérente des sciences et des techniques ainsi que de leur **développement** conjoint.

-modalités de la reproduction, du **développement** et du fonctionnement des organismes vivants;

Attitudes Le **développement** du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable-domaine également développé dans la définition du B2i-c'est-à-dire:

Seule la première occurrence vise une éducation au développement durable, transversale aux disciplines, et qui va même au-delà. La deuxième occurrence parle d'un développement qui serait possible sans perspective de développement durable. La troisième fait référence à une croissance telle qu'on la trouve dans les sciences de la vie et de la terre. La quatrième occurrence reste peu probante. Il y aurait alors comme une distance entre des textes prescripteurs à un même moment²³ (Puech, pp. 19-20). Alors que l'éducation au développement durable s'impose progressivement, le texte du SCCC ne retrouverait guère la notion que dans le développement citoyen et dans une gouvernance démocratique et participative, à laquelle ce développement citoyen conduirait, mais ce sont quand même là deux perspectives essentielles.

En fait, si l'on cherche parmi les adjectifs proposés par le logiciel Tropes celui qui est le plus proche du concept de développement durable, à notre sens l'adjectif « progressif », nous trouvons des occurrences qui tendraient à témoigner au moins d'une inscription du SCCC dans une volonté de progrès, de développement des sociétés et des individus :

Des arrêtés du ministre de l'éducation nationale définissent les modalités d'évaluation indissociables de l'acquisition **progressive** du socle commun

à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition **progressive** des compétences.

savoir que la maîtrise **progressive** de la matière

l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation **progressive** des règles de la vie collective.

Là encore, nous voyons que le SCCC n'est pas porteur de normes très explicites, mais qu'il serait davantage le lieu de stratégies mettant en place des moyens propices à engager un progrès vers des résultats attendus. En d'autres termes, le SCCC porterait son attention sur une démarche normative visant des normes sociales aussi essentielles que celles qui sont liées au développement durable, mais ne s'attacherait en fait qu'à un maillon de cette démarche, le socle de cette démarche, celui qui donnerait le la, mais

²² *Ibid.*

²³ « En 2004-2005, La France, toujours volontariste en matière de grands textes législatifs, annexe à sa Constitution une Charte de l'environnement, aux côtés de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. », Puech, M., « Mélétyé », Le Pommier, (2010), *Développement durable : un avenir à faire soi-même*, pp. 19-20.

non la perspective explicite de la mélodie entière.

On voit ici qu'un rapport au commun va de pair avec la constitution d'appréhensions systémiques. La normativité à l'œuvre dans le SCCC irait jusqu'à interroger une épistémologie de la pensée systémique et, plus encore, pourrait bien mettre en lien une perspective systémique de la gouvernance et une perspective systémique du développement durable. On remarquera – sans être vraiment étonné – combien la normativité à l'œuvre dans le SCCC va de pair avec une normativité à l'œuvre dans la gouvernance : « Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. »²⁴ (p. 25) D'ailleurs, si la dimension systémique peut être apparentée à une dimension normative de la gouvernance, ce qu'il y a de commun dans le socle commun peut être entendu comme prétention à une système d'apprentissage, du moins à la construction d'un apprentissage au sens systémique. Et cette perspective systémique est exprimée dans la conclusion du SCCC : « le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'Homme ou des droits et des devoirs du citoyen. »²⁵ (p. 25) Or, cette normativité systémique et transversale peut être entendue comme une caractéristique fondamentale du SCCC, une manière de le lire et pourrait bien engager des enjeux épistémologiques, mais aussi de réception et d'évaluation.

SCCC, gouvernance et apprentissage social

Dans son article « Normes de gouvernance et enrôlement des acteurs sociaux », Marc Maesschalck (2008) montre que « nos systèmes démocratiques post-industriels se sont enrichis de mécanismes délibératifs qui ont augmenté leur capacité de diagnostic social et leur pouvoir de légitimation »²⁶ (Maesschalck, p. 182) et que par ailleurs l'enrôlement des citoyens n'a pas permis de dépasser certaines limites du modèle délibératif (loi de la majorité, etc...). De fait, M. Maesschalck (2008) s'est intéressé aux apports possibles d'une « philosophie des normes construites en dialogue avec la question des apprentissages sociaux ». Il remarque que le Livre blanc que la Commission européenne publie sur la gouvernance précise cinq principes (ouverture, participation, responsabilité, efficacité, cohérence) essentiels pour l'instauration d'une gouvernance plus démocratique. On s'aperçoit alors que le SCCC respecte bien les cinq principes de gouvernance et pourrait bien, dans ces conditions, être posé comme instrument d'une gouvernance, en lien avec des perspectives de développement durable. En effet, au-delà de ces cinq principes, il serait sans doute nécessaire d'en ajouter un sixième, éminemment caractéristique d'une stratégie de gouvernance, celui de la durabilité. Cependant, la réalisation concrète du SCCC dans les pratiques, son appropriation même tendent à remettre en cause ces principes, dénoncés alors par les acteurs mêmes de cette appropriation. Tout laisse penser qu'avec le SCCC, l'on est dans le cas de figure de principes et de normes sur lesquels on s'accorde, mais qui ne passent

²⁴ « Le socle commun des connaissances et des compétences » Décret du 11 juillet 2006, *op. cit.*, p. 25.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Maesschalck, M., (2008), « Normes de gouvernance et enrôlement des acteurs sociaux », *Multitudes* 3, n° 34, p. 182.

pas l'étape d'une faisabilité et d'une réalisation. Quelles pistes alors se présentent pour pallier ce problème ? Quatre à notre avis : faire évoluer les positions des acteurs, faire évoluer le SCCC, faire évoluer le rapport des acteurs au SCCC, concevoir un rapport des acteurs à un nouveau SCCC, du moins un SCCC revu en fonction d'une appropriation possible, nécessaire et désirée (comme une norme, au passage) par les différents acteurs.

Une première réponse volontariste consiste alors à favoriser un « processus fort d'engagement des acteurs concernés dans la recherche d'une solution »²⁷ (p. 187) : « Les mécanismes privilégiés visent à garantir l'échange des informations et des expertises de manière à construire une capacité d'accord rationnel sur un diagnostic commun et des recommandations homogènes par rapport à ce processus de diagnostic, en impliquant d'emblée les différents acteurs institutionnels concernés de manière à promouvoir des apprentissages au sein des structures bureaucratiques d'accompagnement des décisions »²⁸ (p. 187). Le point de vue émergentiste consiste, au contraire, « à multiplier les espaces de négociation capables de relayer les diagnostics déjà élaborés par les personnes concernées pour les introduire dans des dispositifs d'interaction avec les processus de prise de décision »²⁹ (p. 188). Cette méthodologie à l'œuvre dans la gouvernance ne pourrait-elle pas interroger une méthodologie d'appropriation du SCCC, et plus encore une épistémologie de cette méthodologie même ? Qu'il s'agisse d'apprentissages organisationnels (liés aux positions volontaristes) ou d'apprentissages de réseau (émergentistes), l'innovation démocratique a besoin d'être développée. Il s'agit alors de chercher « à asseoir ces processus participatifs sur des formes d'expérimentation du pouvoir dans la recherche de solutions aux enjeux d'intérêt public »³⁰ (p. 189). Nous nous rapprochons là de la perspective du SCCC : « L'essentiel dans toutes ces expérimentations est de déterminer de nouvelles manières de créer de la cohésion sociale, du savoir commun et des échelles de comparaison pour être en mesure d'évaluer les résultats et d'accompagner ses exigences »³¹ (p. 189). Est-ce que nous n'aurions pas dans le point de vue émergentiste l'approche d'un cheminement pour faire évoluer le SCCC ? Ce serait ainsi une manière de passer par une méthodologie des normes pour un outil et un texte qui se veut éminemment normatif. Est-ce qu'à certains égards, dans sa constitution même, le SCCC n'aurait pas perdu de vue une méthodologie des normes, ce qui pourrait engager à son égard une critique d'ordre épistémologique ?

Le SCCC prend place dans une perspective éminemment démocratique, par les valeurs, les processus et le rapport aux normes qu'il véhicule. Or, Marc Maesschalck précise que « la question de la performance réflexive des dispositifs normatifs devient prioritaire pour garantir notre avenir démocratique »³² (p. 194). La question d'un apprentissage intelligent se pose alors : « De tels dispositifs devraient être soucieux de s'organiser pour permettre aux différents groupes d'acteurs un apprentissage intelligent de leur capacité de coopération institutionnelle en expérimentant une influence directe sur les mécanismes de coordination et sur la construction collective de l'autorité qui les sous-tend »³³ (p. 194). Pour les rédacteurs anglais du *White Paper* de 2006, « un mécanisme d'apprentissage intelligent réside dans un cadre institutionnel qui confère aux acteurs concernés « *more control, more choice and more influence* » ! »³⁴ (p. 194). Laisser ces trois éléments aux professionnels, ne serait-ce pas là la meilleure manière de faire évoluer le SCCC ? Il s'agit sans doute, pour que le SCCC puisse témoigner d'une

²⁷ *Ibid.*, p. 187.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*, p. 188.

³⁰ *Ibid.*, p. 189.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*, p. 194.

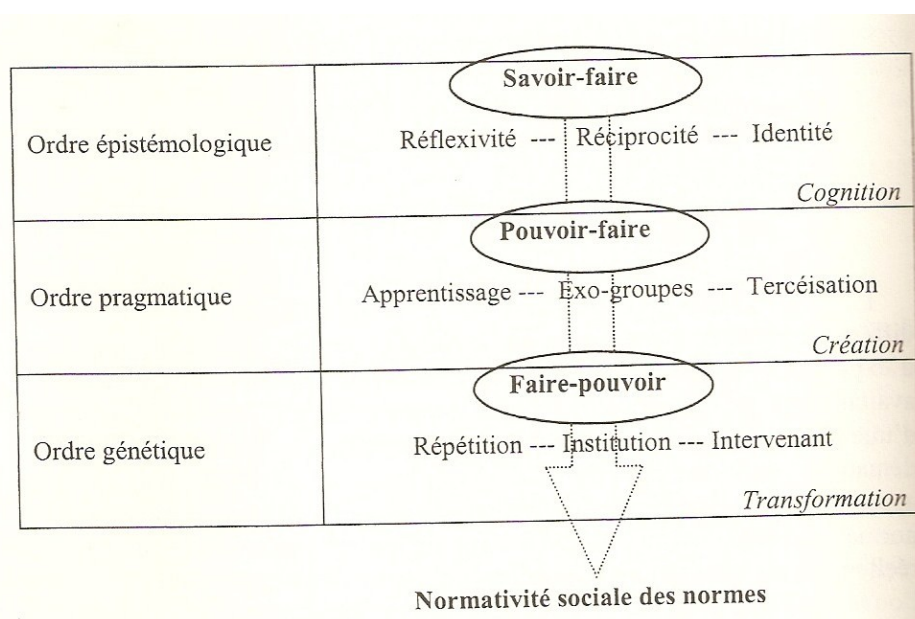
³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

efficacité, de se préoccuper de la représentation que des professionnels peuvent avoir d'une telle machine, d'un tel « machin », de ce que certains appellent une « usine à gaz ». Peut-être même le mauvais ressenti des professionnels vient-il d'une vague impression que la machine infernale les aurait quelque peu oubliés... alors qu'ils seraient censés la pousser, la faire fonctionner. De fait, si on poursuit la métaphore de l'« usine » ou de la « machine », nous pourrions arriver à cette situation cocasse, mais manifestement présente à travers la réaction de certains professionnels : les acteurs deviendraient les instruments du fonctionnement de la machine, mais d'une machine qui pourrait les écraser par sa lourdeur, qu'ils ne sont pas sûrs de faire fonctionner, et dont le fonctionnement même risquerait de les dénaturer, de dénaturer leur action éducative, d'enseignement et d'apprentissage. Est-ce que ce rapport au SCCC peut être objet d'apprentissage et, la cas échéant, quel « apprentissage intelligent » au SCCC mettre en œuvre ?

Le SCCC et la mise en évidence de problèmes d'engagement normatif du collectif

Dans son « Épilogue » à *Éthique et gouvernance*, Marc Maesschalck montre qu'il existe « certains risques inhérents à la genèse de l'engagement normatif du collectif comme la répétition des blocages et des attitudes défensives du passé, l'ambiguïté des commandes institutionnelles et donc de l'encadrement nécessaire à l'accompagnement d'une transformation sociale, enfin la position de l'intervention sociale elle-même dans son rôle incitatif et inférentiel, qui ne peut se substituer à l'immanence génétisante du social sans la bloquer. »³⁵ (Maesschalck, p. 267) Le SCCC semble bien subir ces risques liés à l'engagement normatif du collectif. Comment, dans ces conditions, mettre en œuvre une méthodologie d'appropriation d'un tel engagement ? Une classification des concepts, explique Marc Maesschalck (2009), permet de distinguer des concepts épistémologiques éclairant la signification de la normativité sociale, des concepts pragmatiques qui montrent la manière dont se réalise le potentiel de productivité des normes et des concepts

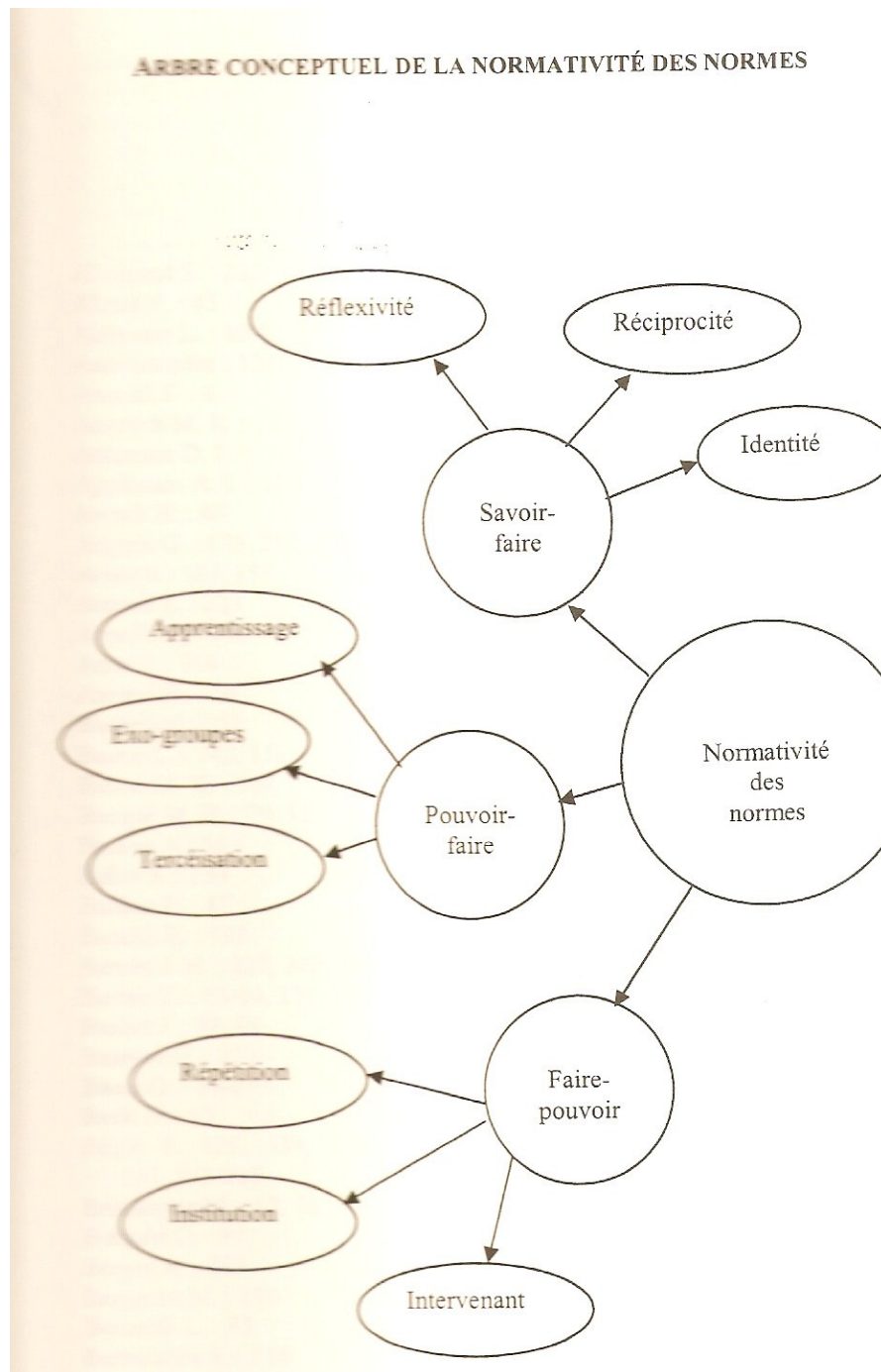


³⁵ Maesschalck, M., (éd.), Hildesheim – Zürich – New-York, Georg Olms Verlag, (2009), *Éthique et gouvernance. Les enjeux actuels d'une philosophie des normes*, p. 267.

Fig. 1 - Construction de la normativité sociale des normes³⁶

génétiques qui déterminent un passage vers une transformation sociale intégrant « des dimensions de médiation, d'objectivation et d'historicisation des pratiques »³⁷ (p. 268). De fait, le SCCC exige une méthodologie du normatif, qu'il reste à penser et à mettre en œuvre, dans les conditions les meilleures, ce qui ne va pas de soi.

Il nous faudrait alors voir si la méthodologie construite par Marc Maesschalck ne pourrait pas s'appliquer au SCCC. « Construire la normativité des normes suppose de



³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*, p. 268.

Fig. 2 – Arbre conceptuel de la normativité des normes³⁸

chercher à répondre le mieux possible aux attentes normatives des acteurs concernés. Pour y parvenir, il faut d'abord être en mesure de développer la connaissance de ces attentes par les acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire construire un rapport évaluable à la satisfaction des attentes normatives. Ceci exige non seulement une réflexivité des acteurs à l'égard de leurs attentes, mais aussi une prise en compte de la réciprocité que peuvent engager ces attentes et une détermination de l'identité d'action qu'elles expriment. Toutefois, cette connaissance n'est pas suffisante à l'engagement d'un processus de création sociale, car celui-ci exige qu'une expérimentation des attentes soit possible de manière à conduire à des apprentissages, à identifier les relations exogroupes qui sont impliquées par ces attentes et les formes de « tercisation » des positions qui peuvent en être inférées en fonction de l'évolution des représentations. Enfin, connaissance (savoir-faire) et inférence pratique (pouvoir-faire) ne garantissent pas encore des transformations plus profondes des attentes normatives suite à leur redéfinition dans un projet d'action. Il faut alors tenir compte d'autres dimensions propres au faire-pouvoir des acteurs eux-mêmes liées au dépassement des blocages (*répétition*), à l'objectivation de la fonction d'auto-transformation (par le ou les *intervenants*) et à la production symbolique d'une identité d'action ouverte à sa mobilité intrinsèque (i.e. à l'acceptation de sa constante réévaluation interne, au plan de l'*institution*). »³⁹ (pp. 268-269) Cette méthodologie tout à fait pertinente doit tout de même trouver sa validité dans l'aventure des expérimentations, pour qu'une formation au SCCC puisse être réelle. Quand on voit à quel point la normativité se situe plutôt dans la lettre que dans l'esprit du SCCC, la question de savoir si une formation au SCCC ne doit pas être nourrie d'une prise de conscience relative à la construction de la normativité sociale des normes.

Cependant, restera toujours à l'égard du SCCC une représentation problématique, liée encore une fois à un rapport à la norme. En fait, Marc Maesschalck (2009) montre que ce n'est pas la question des normes qui est première, mais celle de la « satisfaction des attentes normatives »⁴⁰ (p. 271) : « Ce qui importe c'est ce que collectivement les acteurs concernés attendent que la norme devienne et ce qu'en prévision ils sont prêts à construire et à transformer dans leur identité d'acteur pour que cette satisfaction soit réalisable. Il faut donc constituer l'espace et le moment tiers pour que puisse se déterminer cette disposition à la normativité sociale. »⁴¹ (p. 271) Pour repenser le SCCC, une enquête sur les attentes normatives s'impose donc, en même temps que la mise en œuvre de conditions de réflexion sur un tel rapport au normatif. De fait, une formation au SCCC, dans la ligne d'une pédagogie des représentations, ne pourra pas passer sous silence cette dimension essentielle d'un rapport à la normativité, avec toute la difficulté que peut poser, dans ce cas-là, une pédagogie fondée sur l'émergence des représentations.

Ainsi, la normativité à l'œuvre dans le SCCC le traverse, l'oriente. Présente absente de ce texte de politique éducative, elle ne peut qu'en orienter la lecture et permet sans doute de mieux comprendre sa réception. La normativité pourrait aller jusqu'à être perçue comme une clef méthodologique pour reprendre ce texte d'un point de vue politique comme d'un point de vue éducatif. C'est peut-être dans une juste vision de la

³⁸ *Ibid.*, p. 273.

³⁹ *Ibid.*, pp. 268-269.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 271.

⁴¹ *Ibid.*

norme que peut s'inscrire la genèse de sa possible évolution. De fait, l'arbre conceptuel de la normativité, tel que l'envisage Marc Maesschalck, pourrait, dans un premier temps, constituer d'ailleurs une grille de critères essentiels pour une analyse des pratiques liées au SCCC.

Bibliographie :

« Le Socle commun des connaissances et des compétences » Décret du 11 juillet 2006.

Ansaldi, S., Vicenti, L., (2008), « La philosophie des normes aujourd'hui », *Multitudes* 3, n° 34, 167-170.

Maesschalck, M., (éd.), Hildesheim – Zürich – New-York, Georg Olms Verlag, (2009), *Éthique et gouvernance. Les enjeux actuels d'une philosophie des normes.*

Maesschalck, M., (2008), « Normes de gouvernance et enrôlement des acteurs sociaux », *Multitudes* 3, n° 34, 182-194.

Ogien, R., PUF, « Quadrige », (2004), « Normes et valeurs », in Canto-Sperber, M., (Dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, t. 2.

Puech, M., « Méléte », Le Pommier, (2010), *Développement durable : un avenir à faire soi-même.*